



**Universidad**  
Zaragoza

## Trabajo Fin de Máster

La poesía española de los 80. Contexto, crítica y recepción: los beneficios de la aplicación de la poesía en el aula.

Spanish poetry of the eighties. Context, review and reception: the profits of applying poetry in the classroom context.

Autor

Eduardo Remacha Pérez

Directora

Raquel Lanseros Sánchez

Facultad de Educación

2019

## Índice

1. Introducción	3
1.1. Defensa de la poesía en el aula	3-4
1.2. Los tres beneficios fundamentales del uso escolar de la poesía	5-8
2. Justificación	8
3. La generación de los 80 en la poesía española	9-13
3.1. Poetas	14
3.1.1. Luis García Montero, el invierno en las habitaciones	14
3.1.1.1. Biografía y obras	14-16
3.1.1.2. Escala en Barajas	16-21
3.1.2. Blanca Andreu, la familiaridad de la infancia	21
3.1.2.1. Biografía y obras	21-23
3.1.2.2. Marina	23-26
3.1.3. Joaquín Sabina, el viajero nocturno	26
3.1.3.1. Biografía y obras	26-29
3.1.3.2. Doble o nada	29-32
4. Aplicación didáctica al aula de los tres poemas propuestos y fomento de la creatividad literaria	33
4.1. Marco legal	33-36
4.2. Objetivos	36
4.2.1. Objetivos Generales	36
4.2.2. Objetivos específicos	36
4.3. Contenidos	37
4.4. Actividades	37-38
4.4.1. Temporalización	38-40
4.4.2. Actividad Trimestral	40-41
4.4.2.1. Actividad de iniciación a la creación poética	41-42
4.4.2.2. Actividad principal	43
4.4.2.3. Actividad de exposición	44
4.5. Evaluación	45-46
4.6. Conclusiones	46-47
Bibliografía	48-49

## **1. Introducción**

### **1.1. Defensa de la poesía en el aula**

Para comenzar, debemos decir que la poesía es uno de los ejes vertebradores de la historia literaria humana desde el inicio de la escritura. No debemos referirnos como poesía solamente a lo que se encuentra escrito, sino también a la rica tradición oral que encontramos en todos y cada uno de los países del mundo. Gran parte de la poesía escrita a través de la historia nos narra la riqueza cultural y la sabiduría óptica transmitidas por los poetas, pero también nos ha permitido articular segmentos históricos conociendo así su lenguaje y sus sociedades, así como su cultura y sus preocupaciones. Con esta primera aproximación a la importancia esencial de la poesía, procedemos a defender la utilización de la misma en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura y la incorporación de la creación de textos líricos en tareas de escritura creativa donde lo poético es tratado como elemento transversal en diferentes actividades. En nuestro caso, los puntos centrales en los cuales nos apoyamos son la importancia del desarrollo de la competencia comunicativa, la inteligencia emocional, la empatía y el enriquecimiento de la capacidad lingüística personal, sin olvidarnos del desarrollo de la oralidad. Estas competencias y capacidades, a nuestro parecer, se trabajan de manera insuficiente en una gran mayoría de las programaciones educativas actuales y, por ello, podrían reforzarse con la incorporación de tareas relacionadas con la escritura creativa y la poesía.

Las destrezas comunicativas son capacidades en las que se progresa lentamente y con tiempo, aunque hoy en día, debido a la inmediatez del mundo en el que vivimos, los alumnos tienen escaso tiempo para desarrollar adecuadamente una correcta expresión oral y escrita. Con esto, hacemos referencia a la dificultad que puede experimentar gran parte del alumnado a la hora de expresar sus opiniones, sensaciones o puntos de vista de una forma argumentada y armónica. Nos encontramos con un problema fundamental a la hora de aplicar didácticamente la poesía en el aula y es que una parte del alumnado (incluso podríamos llegar a pensar que también una parte de las personas ya adultas) tiene cierto desconocimiento e incluso resistencia a la hora de abordar el género literario de la poesía. Como expone Gómez Toré (2010:41):

Como profesor de Lengua y Literatura en distintos institutos de educación secundaria, me he encontrado repetidas veces con el hecho de que la poesía suele despertar, en buena parte de los alumnos, una actitud de recelo, como si la palabra “poesía” suscitara por si sola la necesidad de ponerse a la defensiva.

Por esto, vamos a intentar desglosar el cómo podríamos conseguir que esta posición defensiva se quiebre y, además, justificar el uso de la poesía en el aula alegando, como veremos a continuación, que la poesía permite desarrollar tres pilares fundamentales que se encuentran avalados por el propio currículum como destrezas clave y elementos transversales. Según el BOA, se deberán trabajar los textos para el desarrollo de la comprensión lectora del alumnado, así como de la expresión escrita. Además, el desarrollo de la inteligencia emocional es uno de los elementos transversales que se suelen añadir a las programaciones, recomendándose que esté siempre presente. Por otro lado, el crecimiento de la capacidad creativa del alumnado se encuentra dentro de la *Competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor*, incluida en el grupo de las competencias clave.

Por ello, trataremos de refutar en primer lugar, el pensamiento recurrente sobre la dificultad de comprensión de la poesía o su excesiva complicación, para que se intente escribir creativamente en las aulas de secundaria. Otra de las grandes barreras a vencer será la ya mencionada reticencia del alumnado a expresar, ya sea de forma ficticia o real, sentimientos u opiniones a otras personas en un aula. Y, por último, lidiaremos con un problema ligado en menor medida a los textos poéticos, pero sí genéricamente al desarrollo de la exposición oral, el cual radica en el miedo escénico o temor a hablar en público que padece gran parte del alumnado desde hace tiempo y que incluso ha llevado a la comunidad educativa a promover materias como *Oralidad* en cursos superiores de la Educación Secundaria Obligatoria. Este mismo argumento defiende José Manuel Trigo (1998:2): “La mayoría de los docentes, de todas y cada una de las áreas del currículum escolar, denuncian continuamente el mal estado de la lengua, oral y escrita, en que llegan o se encuentran los alumnos que tienen bajo su responsabilidad escolar.”

## **1.2. Los tres beneficios fundamentales del uso escolar de la poesía**

Retomando parte del discurso anterior, pasamos a enumerar tres de los beneficios que aportan al aula la poesía y los ejercicios de escritura creativa relacionados con ella. Por un lado, la escritura creativa potencia el desarrollo de la capacidad imaginativa, fomentando así el desarrollo del pensamiento y mejorando la expresión escrita y oral del alumnado a través de la lectura y la escritura, así como de la exposición a textos poéticos en el aula.

Respecto al desarrollo de la capacidad creativa, podemos decir que la escritura poética nos permitirá crear y exponer textos que pueden provenir o no de una experiencia del creador y desarrollar tanto la expresión de todo aquello que provenga de la experiencia como la creatividad al idear imágenes y percepciones nuevas. El lenguaje y la forma con los que se compondrán estos textos permitirán dar rienda suelta a la capacidad creativa de la persona a través de la transformación poética de las palabras y potenciarán así, la expresión propia y la expansión de su dimensión lingüística y creativa. Gómez Martín (2002:19) nos habla de esta transformación poética y de cómo la propulsa la actividad creativa:

La transformación poética es esencial en el acto creador. La capacidad imaginativa de la palabra presenta ante nosotros paisajes literarios tan anómalos como real es el sentimiento mismo que los nutre. La fabulación poética es, por ello, paralela a la capacidad de fantasía que anida en lo más puro del hombre, es decir, en su alma infantil.

Tal como él afirma, la poesía impulsa nuestra imaginación y, además, nos dota de un nuevo punto de vista al permitirnos jugar con el lenguaje.

Los poemas, en muchas ocasiones, contienen matices emocionales que pueden ser incluso el eje central de estas obras, por lo que, la capacidad de expresar percepciones propias se puede ver impulsada gracias a la escritura de poemas o textos poéticos. Además, estas obras pueden ser también una válvula

de escape creativa para los alumnos y alumnas que pueden encontrar en la escritura un medio de expresión de pensamientos y sensaciones que no podrían descifrar de otro modo. Hoy en día, la expresión de los sentimientos en público parece estar vetada en varios grados. Tal y como nos dice Sennett (2002:16): “Las costumbres y los intercambios rituales con los extraños se perciben, en el mejor de los casos, como formales y fríos, y, en el peor de los casos, como falsos” Como observamos en el pensamiento popular nos encontramos con la realidad lúgubre de que la expresión de los sentimientos propios a los demás nos deja desprotegidos ante ellos. Por ello, debemos buscar una justa medida a partir de la cual los escritores principiantes que son nuestros estudiantes se sientan cómodos al escribir y puedan encontrar un modo de entenderse a sí mismos y a los demás, desarrollando la comprensión lectora y la tan necesaria empatía. Sobre esa sensibilidad empática de la que hablamos, también comenta Gómez Martín (2002:19):

El poema es consecuencia del sentimiento del hombre. Acercarse a la poesía es entrar en el corazón del ser humano, conocer su sensibilidad. La relación con la poesía, permite, también, avivar nuestros propios latidos emocionales, despertarlos, incluso creativamente, al calor de aquella.

Como vemos, el autor también relaciona el carácter creativo e imaginativo con el desarrollo de la inteligencia emocional de las personas y, claro está, también del alumnado. Uno de los puntos fuertes de usar la poesía para mejorar estas habilidades es que ambas se retroalimentan, creando así un desarrollo mucho más completo.

Por último, la expresión oral y escrita también se verán beneficiadas por la práctica de la escritura creativa de textos poéticos ya que, además de expresarse de una forma imaginativa, aprenderán mucho sobre la práctica de la expresión escrita, buscando la forma de plasmar lo que quieren en un papel y transformándolo en algo distinto. Por otra parte, fomentarán asimismo la expresión oral, al compartir con sus personas más cercanas, sus compañeros y el profesor y aplicando el estilo correspondiente en cada situación. Aunque, como bien hemos nombrado al inicio, se sigue teniendo un sentimiento de miedo a la

hora de hablar en público, de modo que en nuestra aplicación didáctica no será necesario ni obligatorio exponer los textos o leerlos en voz alta.

Aunque no es uno de los elementos principales de los que hemos hablado al inicio, el desarrollo de un pensamiento propio también está presente en la práctica de la escritura poética ya que se trabajarán mecanismos de procesamiento mental que obligará a buscar similitudes, contraposiciones o relaciones entre los distintos elementos que se escriban y aquello que se quiera expresar.

Para esto mismo, Gómez Martín (2002:20) tiene unas palabras: “La relación con la poesía nos ofrece el privilegio de desarrollar de forma extraordinaria objetivos fundamentales como son los relativos al proceso mental –*el pensamiento*–, al *conocimiento de la lengua* y, naturalmente, al de *la propia literatura* y al ámbito de la *sensibilidad*.”

Otro de los aspectos a tener en cuenta a la hora del uso de la poesía y la escritura creativa en el aula es utilizar una poesía viva, es decir, una poesía que no se estanque en el papel que se haya escrito y se guarde en un cajón, que una vez escrita, sirva para otros fines más allá del solo valor de escribirlo. Como nos dice María Díaz (2012: 109): “debe ser leída y explicada, pero también ilustrada, pintada, impresa, trabajada en afiches, teatralizada, musicalizada, en fin, debe circular constantemente de una u otra forma en la sala de clase”.

Para finalizar, remarcaré la importancia que tiene acercar todo lo relacionado con la materia de *Lengua Castellana y Literatura* a un terreno más cercano al adolescente y la poesía puede ayudarnos mucho a ello, porque gran parte de lo que han podido expresar los poetas de todos los siglos anteriores y que nos aparecen en el currículo son pensamientos y emociones que sienten o pueden llegar a sentir los adolescentes en su periodo de la Educación Secundaria Obligatoria o cualquier persona durante su vida. Finalizaré con unas palabras de Gómez Martín (2002:20) que expresan esta misma idea a la perfección:

¿Cuántas tardes lluviosas y tristes, como la del poeta, pueden vivir chicos y chicas en el curso escolar? La sugestión que ejerce el texto poético es tan cierta como la propia predisposición del ser

humano al ensimismamiento, la interiorización o la imaginación poética.

En este caso, los autores que se propondrán para traer al aula serán autores cercanos en el tiempo para reforzar el interés del alumnado gracias a los temas más actuales y la descripción de espacios similares a los que encontramos hoy en día, así como para que no exista una dificultad excesiva a la hora de entender un lenguaje más alejado del español moderno como podría suceder con la poesía de siglos anteriores.

## 2. Justificación

La elección del tema tiene varias razones pedagógicas y literarias, como ya hemos mencionado. La primera de ellas y quizá la más importante es, como hemos dejado entrever en el anterior epígrafe, la cercanía que tienen los autores, las obras y el lenguaje utilizado con la edad del alumnado. La generación de los 80 está cercana en el tiempo y es además una poesía que no se suele trabajar dentro de las aulas por falta de tiempo o por encontrarse al final del temario. Esto se relaciona con otra de las razones fundamentales, como es su pertenencia explícita al currículo. Por un lado, en el bloque 4 de la asignatura de Lengua y Literatura castellana de 4º de la ESO (curso al que estará dirigida la propuesta didáctica siguiente) en el apartado de *Introducción a la literatura a través de los textos* nos encontramos: “Aproximación a las obras más representativas de la literatura española de los siglos XVIII, XIX y XX a nuestros días a través de la lectura y explicación de fragmentos significativos y, en su caso, obras completas.” Otro de los ejes de este trabajo, la escritura creativa, también se refleja en el mismo apartado del currículo en la sección de *Creación* donde nos dice: “Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de textos del siglo XX, utilizando las convenciones formales del género seleccionado y con intención lúdica y creativa”.

Para finalizar con este apartado, es necesario mencionar los motivos de selección de los autores. En la elección se ha tenido en cuenta en primer lugar su variedad y complementariedad en cuanto al estilo de la escritura y la expresión estilística. En segundo lugar, los tres autores son definitorios en cada una de sus corrientes estéticas. Y, en tercer lugar, los tres ofrecen una cierta facilidad de lectura, al no tratarse de



autores herméticos ni lingüística ni temáticamente, por lo que acercarán un poco más al alumnado el conocimiento de la poesía.

### 3. La generación de los 80 en la poesía española

La poesía proveniente de los años ochenta es una vuelta, en la mayoría de sus corrientes, a la poesía basada en la experiencia humana, aunque esto posee varias excepciones. Esta nueva generación dejará atrás a los *novísimos*<sup>1</sup>, como explica Manuel Rico (1992: 64): “la poesía de las nuevas promociones, en los años 80 y en el principio de los 90, tienen infinitamente más que ver con las aportaciones del 50 y del 60 que con la declaración pragmática de Castellet a *Nueve Novísimos*”.

Además, una de estas nuevas corrientes comenzará denominándose “La Otra Sentimentalidad”, distanciando su poesía de parte de su compromiso ideológico, aunque sin llegar a dejarlo a un lado completamente. Esta nueva poesía se estaba forjando donde lo metafísico y lo real se funden para dar lugar a obras con una dialéctica mucho más cotidianizada y donde sus características principales serán el uso de la ciudad como fondo en la mayoría de sus poemas y un uso menos formal del lenguaje en comparación con la corriente de los novísimos. Esta nueva corriente será llamada por los teóricos literarios la *poesía de la experiencia*. Esta nueva corriente tendrá como autor principal a Luis García Montero. Él se constituirá como su principal referente, ya que muchos de sus poemas contienen la gran mayoría de características que representan a esta nueva poesía. A raíz de ello, se formarán nuevas antologías sobre esta generación, desde *Las voces y los ecos* de García Martín (1980) o *Postnovísimos* (1986) de Luis Antonio de Villena. Como bien remarca Remedios Sánchez (2018: 105): “todas tratan de responder a lo que implica el nuevo modo de hacer poesía, que oscila entre lo metafísico y lo experiencial.”

Aunque la experiencia tenga predominancia en esta nueva poesía, existirán otras corrientes que derivarán de ésta y otras que coexistirán con ella.

Centrándonos en la poesía de la experiencia en particular, debemos destacar, como hemos mencionado, la figura de Luis García Montero, autor que se trabajará en un epígrafe siguiente, siendo su poesía el modelo principal debido a que cumple las características teóricas fundamentales de la poesía de la experiencia. Remedios

---

<sup>1</sup> Referente a la generación del 68 y recogidos en el libro *Nueve novísimos poetas españoles* de José María Castellet, donde algunas de las características predominantes son: la libertad formal, la escritura automática y una preocupación por el lenguaje entre otras.

Sánchez (2018: 107) nos nombra, también, una pequeña lista de autores “los integrantes más destacados son el propio Luis García Montero, Felipe Benítez Reyes, Justo Navarro, Jon Juaristi, Carlos Marzal, Ángeles Mora, Joan Margarit, Antonio Jiménez Millán, Almudena Guzmán o un jovencísimo Benjamín Prado”.

Debido a la gran cantidad de autores que se encuentran en esta corriente poética, podemos ver que realmente existen muchos estilos personales dentro de la poesía postnovísima, aunque todos se encuentran englobados dentro de la mencionada poesía de la experiencia. Uno de los destacados, además de Luis García Montero, es Felipe Benítez Reyes, con obras como *Los vanos mundos* (1985) y *Pruebas de autor* (1989), en las que destaca la búsqueda de la realidad del lector para tratar de aumentar la credibilidad del texto y los tres ejes que nombra Remedios Sánchez “un vitalismo palpitante que tiene en la vida nocturna, en el artificio que no se percibe y en la melancolía por lo perdido (*tempus fugit*), tres ejes esenciales.” Otro autor que resalta dentro de la generación es Justo Navarro con obras como *Los nadadores* (1986) y *Un aviador prevé su muerte* (1986). Como apunta Remedios Sánchez “Navarro es de los representantes más introspectivos de esta estética y también de los más narrativos, demostrando un claro dominio técnico en la construcción del poema, en el que el ritmo cumple una función muy importante para sus obras” (2018: 108). Debemos añadir a Ángeles Mora dentro de esta corriente, con obras como *La canción del olvido* (1985), *La dama errante* (1990) y *La guerra de los treinta años* (1990) Como características, expresa Remedios Sánchez (2018: 110):

La ironía, pero una ironía cómplice con el lector, de sentidos compartidos como miembros de una sociedad y de una generación, es la clave de una poética de autobiografismo ficcional (*Ficciones para una autobiografía* se titula su última obra, publicada en 2015), cargada de imágenes de la realidad cotidiana, de musicalidad y de fuerza

Existen, como ya se ha mencionado en la lista anterior, más autores y autoras dentro de este grupo, pero, debido a la extensión del trabajo y a nuestra voluntad de dar una visión general de la época no entraremos en ellos.

Esta corriente se conforma a través de la contraposición con los novísimos. Dejando atrás el lugar de marginalidad social que vivía la poesía en estos momentos,

la nueva poesía de la experiencia trata de rejuvenecer y traer lo lírico a un plano principal dentro de la sociedad. Este paso nos lo nombra Araceli Iravedra (2010:155):

En otro sentido, aunque en estricta conexión con ello, la poesía nacida con los años ochenta comenzó por cuestionarse su valor en un sistema social que cada vez parecía prescindir más de ella, y expresó reiteradamente su inquietud ante el acusado divorcio que, a tenor del escaso número de consumidores, la escritura iba mostrando respecto al mundo contemporáneo.

Este cambio fue, sobre todo, gracias a la contraposición de la poesía que estaba germinando en ese momento con la novísima. Iravedra (2010:155) nos muestra esta diferencia en lo siguiente:

Si la poesía deliberadamente «festiva, intrascendente, divertida e inútil» de los poetas novísimos (a quienes no pareció preocupar en absoluto este divorcio) exhibía con orgullo su condición gratuita, elitista y marginal, la honrada poética siguiente mostró, en cambio, una verdadera voluntad de recuperar el interés del público lector, de soldar la fractura instaurada entre poesía y sociedad y de trabajar en la búsqueda de una respuesta a las necesidades y demandas que esta última parecía solicitar.

Dentro de esta poesía de la experiencia encontramos, aunque con una menor representación y difusión, en el ensayo *Poesía practicable* (1990). También pertenece a este grupo la *poesía entrometida* y la *poesía del desconsuelo*, teniendo como autor principal a Jorge Riechmann, el cual define su poética, corriente que encuentra su punto más alto en la poesía de Fernando Beltrán, en concreto en su obra *Aquelarre en Madrid* (1983) obra que contiene gran parte de las características de esta poesía como el uso de la prosa poética como estilo en sus poemas con la urbe como telón de fondo.

Por otro lado, nos encontraremos con la *poesía del silencio*, teniendo como referente a José Ángel Valente a partir de *Material memoria* (1979) donde el autor refleja una destrucción y una reconstrucción del lenguaje a través de las pausas y los silencios.

Remedios Sánchez (2018: 127) nos explica que esta poesía “es una tendencia que, ante la crisis del lenguaje, defiende “un espacio de lenguaje hacia el metalenguaje», según los planteamientos del poeta y traductor Sánchez Robayna (1980: 185)”. Esta otra corriente viene contrapuesta a la poesía de la experiencia, se trata de una poesía más interna que unirá características del misticismo medieval, el simbolismo moderno y la Poesía Pura más cercana a ellos. Remedios Sánchez (2018: 129) define esta corriente como:

La poesía emerge para darle sentido a ese silencio que es vacío, la *nada*, para que se haga patente como tal y tomemos conciencia de su presencia en un mundo lleno de palabras que no siempre tienen un valor único, sino que son plurisignificativas. Se trata de llamar la atención sobre la naturaleza del lenguaje y su esencialidad, una voz cuasi mística que grita en el desierto tomando conciencia de que, desde su perspectiva, es la voz la que lo construye por oposición, buscando la potencia creativa de la *poiesis*.

La poesía del silencio trata de reinventar el lenguaje, siguiendo la corriente filosófica nihilista, primeramente, destruye el lenguaje y crea el silencio, para formar los cimientos de un nuevo lenguaje que se tratará de reinventarse. Buscarán la esencia del lenguaje a través de la esencia de la realidad. En las obras de esta corriente poética predomina la búsqueda de lo no visible y su relación con la realidad visible cotidiana. La función del creador en estas obras es convertirse en el nexo de unión entre la realidad del lector y la propia esencia de esa realidad.

Aunque esta corriente no resultó tan predominante como la poesía de la experiencia, también encontramos varios autores con mucha proyección y reconocimiento que forman parte del grupo como Olvido García Valdés, Julio Llamazares, Chantal Maillard, Amparo Amorós, siendo solamente algunos de sus representantes. No debemos olvidarnos de Blanca Andreu, quien suele ser incluida dentro de esta corriente, aunque hablaremos de ella en su apartado específico.

Contraponiéndose también a la poesía predominante de la experiencia, debemos mencionar la *poesía de la diferencia* que, con el tiempo, ha ido desmenuzándose hasta casi desaparecer sus miembros de la actualidad poética. Su

principal exponente sería Antonio Rodríguez Jiménez, quien se inicia en suplementos culturales como *Cuadernos del Sur* y *Papel Literario* y al que se unieron autores como Juan J. León, Antonio Enrique y varios más, todos andaluces. Sus integrantes comparten una oposición estética que se opone frontalmente a la poesía de la experiencia. Según Remedios Sánchez (2018:135):

Se entiende, por tanto, como un movimiento que reúne un pluralismo de intereses poéticos centrados en la defensa de un lenguaje más cuidado y la coexistencia estética desde un posicionamiento rotundo frente a lo cotidiano del lenguaje y la libertad formal defendida por *La Otra Sentimentalidad* y luego por la supuestamente “oficialista” Poesía de la Experiencia.

Estos poetas de la diferencia se oponían, por tanto, a que la voz poética fuera una simple observadora y se limitara a describir las circunstancias y retratarlas. Escribían una poesía elevada, alejada del sencillo retratar situaciones y lugares como recuerdos que para la poesía de la experiencia constituía una de sus principales características.

En conclusión, la generación de los ochenta vivió una fuerte contraposición entre la poesía de la experiencia y la poesía del silencio, tratando la primera de ser la poesía de la sociedad que se relaciona con el lector de forma directa, haciéndoles cómplices de su realidad; mientras que la segunda trata de construir una nueva realidad proveniente del interior de las personas.

### **3.1. Poetas**

En esta sección se expondrán tres autores de diferentes corrientes, pero de la misma generación de los ochenta, como anunciábamos en la introducción. Estos tres autores son los que se trabajarán en el aula, tratándose a cada uno de ellos por separado, tanto sus obras, como su biografía más importante para la mejor comprensión de sus creaciones. Para la ejemplificación de sus características más destacadas, se ha seleccionado un poema de cada autor. En los tres casos se comparte la descripción de un lugar desde cada una de las respectivas voces poéticas.

### 3.1.1. Luis García Montero, el invierno en las habitaciones.

#### 3.1.1.1. Biografía y obras

Luis García Montero es actualmente, además de poeta y Catedrático de Literatura en la Universidad de Granada, director del Instituto Cervantes. Como poeta, ha pertenecido, por un lado, a *la otra sentimentalidad*, es decir, a la corriente *postnovísima de la poesía de la experiencia*. García Montero es el principal y más destacado autor de esta corriente, como ya mencionamos anteriormente. Desde sus inicios, su obra ha presentado de forma muy marcada varias de las características de este movimiento, como la narración de experiencias a través de una voz poética que observa y cuenta situaciones tomando como medio de transmisión la composición poética. De ello nos habla Araceli Iravedra (2010:153-175):

Lo que compartía sin duda aquella nueva dominante estética, para la que iba a afianzarse el rótulo de «la poesía de la experiencia», era su oposición a la que García Montero llamaba «la perspectiva vanguardista de la modernidad», o con palabras más mostrencas, a la denominada «tradición de la ruptura», de la cual la ruptura novísima no era sino su eslabón más reciente. Y ello involucraba una serie de rasgos que se alojaban en la base de la poética de la experiencia, de la que el poeta granadino se acabaría revelando como principal mentor teórico, y cuyas raíces modernas hallaba éste en el horizonte ideológico y estético de la tradición ilustrada.

Por otra parte, aunque el autor ha trabajado muchos temas y tópicos, el tópico del *Homo viator*<sup>2</sup> está presente en gran cantidad de sus obras como uno de los ejes principales que atraviesan sus producciones.

Asimismo, el tema de la naturaleza artificial donde la urbe es el espacio predilecto y la naturaleza queda relegada a un segundo plano se encuentra continuamente en la poesía de García Montero. La ciudad se convierte en el lugar perfecto para el amor y la intimidad, como nos dice Guillén Boland (2015: 75-82):

---

<sup>2</sup> En referencia a el hombre como viajero que atraviesa un camino para llegar a una meta y, a la vez, disfrutando del camino.

García Montero presenta la ciudad como un escenario que es proclive para el amor, en el que las calles son un mero decorado donde se suceden episodios amorosos. [...] La calle, espacio público por excelencia, donde converge la heterogénea masa de peatones, compuesta por turistas, [...], puede no obstante ofrecer la intimidad necesaria para el encuentro amoroso.

Observando algunas de sus obras como *Además* (1994), el poeta transforma la ciudad en un cuerpo viviente insuflándole capacidad de sentir y un cuerpo humano metafórico. De ello nos habla Guillén Boland (2015: 75-82):

Por otra parte, no es extraño observar en la literatura el tratamiento de la ciudad como un ente vivo lleno de significaciones y sentimientos. Esta metáfora la de la ciudad-cuerpo, resultante de atribuir a la ciudad rasgos humanos, como la capacidad de sentir o excitarse, está también muy presente en la obra de García Montero.

Aunque las dos visiones anteriores que se han expuesto de la ciudad son positivas, en algunos de sus poemas parece reivindicar el coste del progreso, el desgaste del medio y de la destrucción casi por completo de la naturaleza por parte del ser humano. Un ejemplo claro es el poema *Escala en Barajas* que se tratará a continuación de este apartado.

Si lo comparamos con los otros dos autores que veremos a continuación, construye un lenguaje y una estructura poética más académicos, a diferencia de Sabina que aboga por un lenguaje más coloquial y cercano al lector. Y la ciudad es el manto que cubre la mayoría de sus poemas, al contrario que la poesía de las raíces de Blanca Andreu, que presenta muchos de sus poemas en entornos rurales y/o naturales.

De la obra poética de García Montero, podemos destacar las siguientes obras: *Habitaciones separadas* (1994), está incluido el poema que trabajaremos en clase, *Completamente viernes* (1998), *La intimidad de la serpiente* (2003), *Un invierno propio* (2011) o *A puerta cerrada* (2017). Algunos de los premios que ha ganado

Luis García Montero han sido: Premio Adonáis de Poesía, por *El jardín extranjero*. (1982), Premio Nacional de Poesía, por *Habitaciones separadas*. (1995) entre otros.

### 3.1.1.2. Escala en Barajas

Personajes extraños,  
ancianos con maletas y mucha dignidad,  
jóvenes que aprendieron  
la impertinencia de la seducción  
en modas y países diferentes,  
ejecutivos de provincias,  
fauna descalza y sin pudor,  
que duerme en los sillones  
del aeropuerto.

Junto a los ventanales  
Las nubes y la pista de aterrizaje vierten  
Un veneno romántico en la modernidad  
Y cada cual espera su salida.  
Alegrías, nostalgias, inquietudes,  
un cansancio de mundo.  
Que le preste dinero para un taxi  
me pide un hombre desvalido  
que perdió el equipaje esta mañana  
al volver de París

Eso me cuenta.

Yo lo veo marcharse,  
Cruzar entre viajeros.  
En las pantallas electrónicas  
se baraja el destino,  
aletean los nombres de ciudades extrañas.



Mira las nubes y por fin se aleja  
en busca de su isla  
donde química y muerte resultan naturales  
y las altas palmeras son de plástico.

A continuación, se procederá a realizar su comentario de texto y prosódico.

**Per/so/na/jes/ex/tra/ños, 7**  
**an/cia/nos/con/ma/le/tas//y/mu/cha/dig/ni/dad, 7+7**  
**jó/ve/nos quea/pren/die/ron/ 7**  
**laim/per/ti/nén/cia/de/la/se/duc/ción 10+1**  
**en/mo/das/y/paí/ses/di/fe/ren/tes, 11**  
**e/je/cu/ti/vos/de/pro/vin/cias, 9**  
**fau/na/des/cal/zay/sin/pu/dor, 9**  
**que/duer/meen/los/si/llo/nos 7**  
**del/ae/ro/puer/to 5**

En este fragmento, la voz poética crea una visión de una sala de espera de un aeropuerto recreada por ella misma. Con esto trata de definir a la sociedad de la capital a través de un filtro urbano, ligado a la experiencia que la voz poética ha vivido como viajero. Lo que describe es una experiencia propia rememorada a través del recuerdo. Está estrechamente relacionado con el título debido a que hablan de una escala (proceso relacionado con los viajes en avión). Podemos pensar que la sala de espera que nos describe es una de Madrid, el centro de la sociedad española. También, contrasta la juventud y la senectud que se puede observar en la sala de espera, aunque solo para expresar que todos ellos se encuentran en el mismo lugar y hacen lo mismo, es decir, no existe un cambio esencial entre ellos.

Además, todas las personas se nombran como extrañas, diferentes y, de la misma forma, los destinos a los que van y “las modas” tanto de ropa como de las cosas que hacen son diferentes, extrañas para la voz poética. No se encuentra una gran cantidad de metáforas, aunque debemos destacar la metáfora de “fauna descalza y sin pudor” que hace referencia a los humanos como animales y la pérdida de lo natural, sustituido por lo urbano e industrial.

**Jun/toa/los/ven/ta/na/les 7**  
**Las/nu/bes/y/la/pis/ta// dea/te/rri/za/je/vier/ten 7//7**  
**Un/ve/ne/no/ro/mán/ti/co//en/la/mo/der/ni/dad 8-1//6**  
**y/ca/da/cual/es/pe/ra/su/sa/li/da. 11**  
**A/le/grí/as,/nos/tal/gias,/in/quie/tu/des, 11**  
**Un/can/san/cio/de/mun/do. 7**

En el caso de esta estrofa, sí que encontramos una mayor cantidad de metáforas, la mayoría de ellas relacionan lo urbano aeroportuario con la muerte. “Las nubes y la pista de aterrizaje vierten un veneno romántico en la modernidad”. La metáfora radica en que la pista de aterrizaje no puede verter veneno de forma literal, pero sí si lo analizamos desde el punto de vista por el que una pista de aterrizaje consume varios kilómetros de tierra, y que los aviones, al aterrizar o al despegar, expulsan gases tóxicos que se vierten sobre la tierra. Asimismo, observaremos lo dañino que resultará la capacidad de volar por la cual tenemos que pagar el precio en forma de nubes no-naturales y gases. De otra forma, encontramos, también, la metáfora de “un veneno romántico” en el que se unen el sentido de la contaminación de los aviones y lo romántico de los viajes en avión de las parejas que puede ver la voz poética en la sala de espera de la que se habla en la estrofa anterior.

Debemos fijarnos, en otro aspecto fundamental de la estrofa que viene reflejado por el verso “y cada cual espera su salida” y la idea se completa con el verso siguiente: “Alegrías, nostalgias, inquietudes” donde se ve reflejada la idea de la vida como un aeropuerto como tropo de la realidad urbanita actual en contraposición con el tópico *Peregrinatio vitae*<sup>3</sup> de la vida como un camino, estando ambas ligadas al *Homo viator* que se refleja también en el poema. En resumen, en estos versos, vemos, de nuevo, una transformación de lo tradicional llevado a lo urbano. Por último, con el verso “un cansancio de mundo” parece hacer referencia al *Contemptus mundi*, ya que desprecia al mundo actual atribuyéndole el adjetivo nominalizado de “cansancio” destacando, de esta forma, su desagrado con la realidad presente

---

<sup>3</sup> En referencia al tópico relacionado con la cristiandad de la vida como una peregrinación por un camino o una prueba donde no importa la meta sino el propio camino.

**Que/le/pres/te/di/ne/ro/pa/raun/ta/xi 11**  
**Me/pi/deun/hom/bre/des/va/li/do 9**  
**que/per/dióel/e/qui/pa/jees/ta/ma/ña/na 11**  
**al/vol/ver/de/Pa/rís. 6+1**

**E/so/me/cuen/ta. 6**

Volvemos a encontrarnos con la misma voz poética que nos describe su interacción con otra persona. Aunque no es un diálogo directo, ya que se cuenta como un recuerdo, nuevamente, traído de su experiencia. Nos cuenta como “un hombre desvalido” le pide dinero. Si tomamos el lugar en el que se encuentran como una metáfora de la vida, este “hombre desvalido” que nos aparece en el poema podría ser un reflejo de las personas pobres que tienen que pedir dinero por la calle si se lleva, de nuevo, al terreno de lo urbano. Aunque parece que nos dice por qué necesita el dinero, parece que la voz poética no lo cree, a la luz del verso final: “Eso me cuenta.” Por lo que volvemos a lo propio de nuestra época, donde se ven personas pobres por las calles de la ciudad pidiendo dinero y existe un pensamiento de que las razones que ofrecen son mentira, como ocurre en el poema.

Esta situación funciona como piedra de toque para que el lector se sienta identificado con la voz poética ya que la mayoría de los lectores que viven en ciudades grandes probablemente se hayan encontrado en una situación similar. En cuanto a recursos literarios, no encontramos nada destacable, solamente una repetición de “que” para ofrecerle algo más de ritmo a la estrofa.

**Yo/lo/ve/o/mar/char/se, 7**  
**Cru/zar/en/tre/via/je/ros. 7**  
**En/las/pan/ta/llas/e/lec/tró/ni/cas 9**  
**Se/ba/ra/jael/des/ti/no, 7**  
**a/le/te/an/los/nom/bres/de/ciu/da/des/ex/tra/ñas. 7+7**

En los dos primeros versos de la siguiente estrofa continúa con el viajero, aunque esta vez se muestra su alejamiento de entre otras personas. Con ello podríamos pensar en cómo se relacionan unos sujetos con otros, cruzándose sin más. Esta situación puede representar la facilidad con la que las personas van y vienen de la vida de unos

a la vida de otros. Por otro lado, en las dos líneas siguientes, las pantallas del aeropuerto que suelen decir la hora y el lugar de embarque de los aviones aparecen como una ruleta rusa de destinos donde cada uno tiene el suyo y que, dependiendo de lo que señale, la persona correrá una suerte u otra. Según esto, la voz poética, aunque también ve estas luces, no va a ninguna de ellas, se mantiene como un observador de todo.

El uso del verbo “barajar” no es arbitrario ya que genera un juego de palabras entre barajar las cartas en relación con los destinos de las personas y con la situación espacial de la escena porque parece, según el título, ya que se encuentran en Barajas, el aeropuerto de Madrid. Finalizando con el último verso de esta estrofa, vemos cómo vuelve la extrañeza que se refleja al inicio, algo extraño ligado a lo urbano, a las ciudades. Como al inicio, parece que la voz poética desconoce lo urbano que está más allá del aeropuerto, pero de la misma forma, lo conoce, lo recuerda y es parte de su experiencia. Respecto a figuras literarias volvemos a encontrar una pequeña cantidad como un pleonismo en “pantallas electrónicas” y una metáfora en “aletean los nombres” haciendo referencia a los cambios repentinos de nombres de las ciudades que se ven en las pantallas de los aeropuertos.

**Mi/ra/las/nu/bes/y/por/fin/sea/le/ja 11**

**En/bus/ca/de/suis/la 6**

**don/de/quí/mi/cay/muer/te/re/sul/tan/na/tu/ra/les 7+7**

**y/las/al/tas/pal/me/ras/son/de/plás/ti/co. 12-1**

Es nueva sección comienza volviendo a hacer referencia al viajero de la tercera estrofa donde parece que mira las nubes buscando algo de libertad y tratando de alejarse de toda la extrañeza que halla en el aeropuerto. Habla de una búsqueda “de su isla” donde, siguiendo la contraposición de naturaleza y ciudad, la isla es otra ciudad igual a la anterior donde ha desaparecido lo natural. Esto último es lo que nos describen los dos versos finales, generando, así, el colofón del poema. Nos encontramos el verso de “donde química y muerte resultan naturales” que nos lleva a pensar en una transformación de la naturaleza que lleva a la decadencia del propio paisaje urbanístico con elementos negativos como la muerte como algo natural, comparándolo con la química que es algo que, si se relaciona con lo tóxico, nos lleva a pensar en una muerte antinatural llevada a cabo por los gases dañinos. Volvemos a

ver reflejada la transformación de la naturaleza en algo artificial y dañino donde “las palmeras son de plástico” haciendo referencia a lo natural transformado en artificial.

En resumen, el poema relata una experiencia, un recuerdo de lo vivido en un momento y cómo ve un mundo en el que la ciudad ha transformado la naturaleza en algo artificial y negativo y que, además, trae al lector a una realidad que le será cercana y que reconocerá esos lugares y situaciones. No se ha hablado de la rima, ni del conteo de sílabas ya que en esta primera instancia prevalecerá con los alumnos un análisis del sentido, aunque sí se mencionarán aspectos prosódicos que otorgan musicalidad y ritmo a la obra. Relacionándolo con el tema que compete al trabajo, vemos como, a través de la descripción de un lugar, en poesía se pueden expresar diferentes sentimientos, opiniones y emociones.

### **3.1.2. Blanca Andreu, la familiaridad de la infancia**

#### **3.1.2.1. Biografía y obras**

Blanca Andreu es una poeta perteneciente al grupo de la poesía de las raíces la cual pertenecerá a la *poesía del silencio*, aunque contendrá características propias como los espacios rurales y alejados de la ciudad. Esta poesía se encuentra enmarcada también en la poesía española de los 80. Esta autora nos habla sobre lo cotidiano con un carácter familiar, por ello, se contrapone a esta sensación que no dan los otros dos autores de lejanía rodeada de un espacio urbano. Como nos dice Navas Ocaña (1993: 94): “La irrupción de Blanca Andreu en el panorama poético español se produjo en 1981 con el poemario *De una niña de provincias que se vino a vivir en un Chagall*, galardonado con el premio Adonáis de poesía correspondiente a 1980.” Aunque esta obra parece pertenecer al grupo postnovísimo, nada más lejos”, como comenta Navas Ocaña (1993:94): “sólo una serie de factores extraliterarios: la imagen de modernidad de Blanca Andreu de cara a los medios de comunicación de masas, imagen auspiciada por su utilización de «*modismos pasotas*», del mundo de la droga, etc.- unidos a otros de índole literaria-” serían los factores que incluirían a esta poeta en el postnovísimo. Por esto, es difícil enmarcarla en un cuadro generacional. Si pudiéramos apreciar algunas de sus características, destacaría, como dice Navas Ocaña (1993:94) en palabras de Villena “Tal como apunta Villena, parece que la diferencia estriba fundamentalmente en la conexión de Blanca Andreu con el surrealismo.”

La unión y uso del surrealismo en sus obras ha producido, entre otros factores, un arrinconamiento posterior de la autora debido a que no se encontraba en la línea estándar de la época. Esto mismo nos lo comenta Navas Ocaña (1993:95) al decir: “la problemática del surrealismo no sólo ha significado para Blanca Andreu una cierta marginación de las líneas, supuestamente mayoritarias, seguidas por su generación e incluso por la generación precedente, sino que ha llegado hasta el punto de provocar en algunos críticos serias dudas sobre la calidad estética de su poesía.”

Hablando de estas críticas, Navas Ocaña añade que (1993:96): “nos parece completamente equivocado intentar enjuiciar una obra surrealista a partir de criterios tales como la lógica discursiva”. Por todo ello, para poder entender y comprender de una forma completa la poesía de Andreu, se debe tener un extenso conocimiento del surrealismo ya que es inherente a su. Para apoyar esta idea, Navas Ocaña explica (1993:96):

Por tanto, y a modo de conclusión, sólo queremos apuntar que la comprensión de trayectorias poéticas como la de Blanca Andreu pasa por un estudio en profundidad de la pervivencia del surrealismo en nuestro país en generaciones precedentes a la suya y, sobre todo, ha de contemplar la eliminación de ciertos prejuicios como el de la novedad, prejuicios que la crítica española no ha abandonado aún al hablar del surrealismo.

Además de la obra poética mencionada, también destacan otras de Blanca Andreu como: *Elphistone* (1988), *El sueño oscuro* (1994) (donde está incluido el poema que se trabajará en clase) *La tierra transparente* (2001) y *Los archivos griegos* (2010).

### **3.1.2.2. Marina**

Te he visto océano  
Te he galopado  
A lomos de un violin  
De madera pulida  
De un potro alabeado  
Del color del cerezo.

Y eras, océano  
Un prado  
De hierba azul  
En movimiento  
Como si fueras  
El propio olvido

Océano  
Emperador de las aguas  
Espejo profundo  
Del cielo

Y he visto en tus eternas barbas de espuma  
Cereales azules y flores de silencio.

A continuación, se procederá a realizar su comentario de texto y prosódico.

El poema que veremos a continuación estrofa por estrofa, no sigue ninguna estructura poética usual. Mezcla versos de seis, cinco, siete, tres, ocho y un verso de doce sílabas por lo que el conteo de sílabas no parece del todo relevante. El ritmo del poema se consigue a través de figuras retóricas como la repetición y el encabalgamiento. De la misma forma, encontramos rimas asonantes entre versos como *océano* en el verso 1 y *alabeado* en el verso 5 pero de forma escasa y sin gran importancia. La gran cantidad de encabalgamientos crea un ritmo más lento y sonoro mientras que las repeticiones lo aceleran, todo ello generará el ritmo característico del poema.

**Tehe/vis/too/cé/a/no 6-1**

**Tehe/ga/lo/pa/do 5**

**A/lo/mos/deun/vio/lín 6+1**

**De/ma/de/ra/pu/li/da 7**

**Deun/po/troa/la/be/a/do 7**

## **Del/co/lor/del/ce/re/zo 7**

En los primeros dos versos, podemos ver una de las repeticiones de las que hemos hablado en la introducción del poema que dará ritmo a éste. Respecto al significado de esta primera estrofa (aunque está ligada a las siguientes otras) vemos cómo la voz poética animaliza al océano como si fuera un caballo galopando. También se relaciona con la música del violín que la propia voz poética toca al son del océano. Parece hacer referencia a la libertad o a la ruptura con la opresión ya que nos dice que ese mismo violín está hecho con madera de un potro (esta palabra tiene muchos significados, pero, ya que hace referencia a galopar, tomaremos la acepción del DRAE de “Armazón de madera que sirve para sujetar a los caballos cuando se resisten a dejarse herrar o curar.”) Aunque, si cambiamos la acepción debido a esta forma alabeada que sería la de un conoide, podríamos atribuirle el significado de “Aparato de madera en el cual sentaban a los procesados, para obligarles a declarar por medio del tormento.” La idea de hacer un instrumento con este *potro alabeado* nos explica, a través de una metáfora, la transformación de algo doloroso y dañino como puede ser un potro para la tortura en un instrumento que toca al son del océano, pero, además, el último verso de la estrofa nos habla de que, en un primer momento, esta herramienta de tortura es del color del cerezo, es decir, un rosa pálido descendiendo un nivel su pretendida maldad. Tras romper esta opresión del potro, la voz poética sigue viendo el océano por lo que, se contrapondría a la opresión y, metafóricamente, representaría la libertad que tanto busca la voz poética. Volvemos a ver, en los últimos tres versos, repeticiones y encabalgamientos que ofrecerán ritmo a la estrofa.

**Ye/ras/,o/cé/a/no 6-1**

**Un/pra/do 3**

**De/hier/baa/zul 4+1**

**En/mo/vi/mien/to 5**

**Co/mo/si/fue/ras 5**

**El/pro/piool/vi/do 5**



Se vuelve a nombrar al océano que significa para la voz la libertad, esta vez convierte el agua en hierba azul fusionando la antítesis de los elementos de agua y tierra donde ambos se unen. Se crea un *locus amoenus*<sup>4</sup> donde la libertad se encuentra en lo rural y lo desurbanizado con prados de hierba inmensos. La voz poética parece añorar estos prados, este lugar más rural, más cercano ya que con *como si fuera el propio olvido* nos hace pensar que, hace tanto tiempo que no ve esta libertad/océano que ya casi se está olvidando de ella. Todo el poema parece rememorar momentos en los que estuvo en este lugar apartado de lo urbanita pero que hace mucho tiempo que no vuelve y lo añora. Es una añoranza del pasado debido a que estaba o vivía en un lugar cerca del océano en un medio rural.

**Tehe/vi/si/ta/do 5**

**O/cé/a/no 4-1**

**Em/pe/ra/dor/de/las/a/guas 8**

**Es/pe/jo/pro/fun/do 6**

**Del/cie/lo 3**

**Yhe/vis/toen/tus/e/ter/nas/bar/bas/dees/pu/ma 12**

**Ce/re/a/les/a/zu/les/y/flo/res/de/si/len/cio 14**

Para acabar con el poema, debemos decir que, tras toda esta añoranza de la libertad y de este lugar que echa de menos, parece que la voz poética vuelve allí con *te he visitado, océano* donde lo compara con el cielo, lo que reforzaría el pensamiento de que es una metáfora de la libertad al compararlo con el cielo. Con los dos últimos versos, está describiendo el lugar del que proviene ya que *con eternas barbas de espuma* puede hacer referencia, por un lado, al golpear de las olas en los acantilados y, por otro, la vejez de un hombre con barba blanca que puede ser su abuelo y, además nos retrata el lugar con campos de *cereales azules* y *flores de silencio*, posiblemente haciendo referencia a la pesca y, por otro lado, el silencio que conlleva un campo lleno de flores, ya que está cerca del mar o, al menos, del agua, puede hacer referencia a las flores de loto. Las referencias continuas al azul, están relacionadas con el mar y con la libertad que ese lugar le transmite.

---

<sup>4</sup> En referencia al tópico del lugar perfecto para la voz poética, suele presentarse en praderas, arboles con sombra...

### **3.1.3. Joaquín Sabina, el viajero nocturno.**

#### **3.1.3.1. Biografía y obras**

Joaquín Sabina es un cantautor que también escribe poesía. Aunque su principal vocación es la música, las letras de sus canciones son consideradas poéticas por miles de lectores y fans de su música en todo el mundo.

Tanto por sus temas, su lenguaje, el uso de referencias culturales o, incluso, los tópicos utilizados estas composiciones comparten grandes similitudes con la poesía escrita. Bien es cierto que las canciones tienen siempre estribillos añadidos y siguen estructuras propias de la música, pero, de la misma forma, ha publicado libros de carácter poético compuestos en su mayoría por sonetos (como el que se verá a continuación). Debemos decir que, aunque pertenece a la época de los 80, su creación lírica no contiene muchas de las características de la poesía de la experiencia tan extendida en esta generación. A pesar de ello, sí que comparte elementos como el paisaje urbanito, pero, a su vez, se diferencia por un uso más popular y menos académico del lenguaje, sin hacer que eso desmerezca el valor y validez de su obra. Como obras más importantes podemos encontrar *Ciento volando de catorce* (2001), donde está incluido el poema que trabajaremos en clase siguiente, y *El grito en el suelo* (2013).

Además de toda la información anterior, debemos tener en cuenta ciertas características de Joaquín Sabina que se pueden ver en su poesía, así como en las letras de sus canciones. La principal de estas es el uso de la auto-ficción, ya que el autor crea una autobiografía ficticia que, muchas veces, resulta muy real, tal y como afirman Barbero y Malik (2015: 2): “Entendemos que la metafiction poética es uno de los recursos mediante el cual, Joaquín Sabina, construye una imagen de autor que enmarca en una poética auto-fictiva a lo largo de sus canciones”. Esto mismo nos lleva a dudar respecto a la figura del autor en sí mismo, ya que la voz poética que nos encontramos en sus versos de este autor no es la voz del autor ni de sus experiencias vividas, pero como narrador trata que el lector lo vea de esta forma. Esta visión de la figura del autor nos la narran, también, Barbero y Malik (2015:3): “Lo particular de la figura del autor en la poesía auto-ficcional es que se expone con la clara conciencia de su estatuto ficcional y apela a una puesta en escena que invoca lo íntimo para que el público lo contemple y se genere la ilusión del intercambio.” De este intercambio creativo del que nos hablan estas dos autoras está construida la mayoría de la poesía

de Joaquín Sabina. El poema que se va a trabajar seguidamente contiene este modelo auto-ficcional del que hemos hablado.

Por otro lado, Sabina, usa repetidamente el recurso de añadir su propio nombre a la voz poética, de modo que se identifique con él. Así que, una de las formas de iniciar este intercambio sería, según Barbero y Malik (2015:5):

Comenzamos por la coincidencia de nombre entre autor, protagonista y narrador (en este caso, “yo” poético). Esta identificación es necesaria para poder hablar de *auto ficción* para la mayoría de los teóricos como Doubrovsky, Colonna, Lecarme.” Este hecho aparece en los versos de, *Pero qué hermosas eran* (1999) y en *Pacto entre caballeros* (1987).

Otra de las formas en la que vemos a esta figura del autor que comentamos es a través de la figura del fragmentarismo, mediante el cual vislumbramos en cada poema o canción, partes de la personalidad del “yo” poético como pequeñas imágenes que, unidas, conforman al narrador de todos estos versos. Tal y como nos dicen Barbero y Malik (2015: 6): “No hay unidad porque la extensión de los textos no permite desarrollar una vida: la novela narra a la manera del cine, la poesía como una fotografía; pero la sucesión de fotos va construyendo –y reconstruyendo- una imagen de autor como un collage.” Incidiendo en la idea del nombre, en ocasiones también se nos relata en verso algunos hechos que han sido revelados en la prensa, los cuales compartirían tanto la voz poética o narrador como el propio Sabina o autor. Tal y como nos dicen Barbero y Malik (2015: 6):

Si bien las meras apariciones en los textos poéticos de estos episodios difícilmente puedan ser tomados *per se* cómo rasgos auto ficcionales, su habitualidad y la recurrente mención que se hace de estos hábitos en la prensa, y que refuerzan la imagen de personaje marginal, rebelde y “maldito”, habilitan su lectura como índices identificatorios del autor.

Por último, otra de las características que parte de esta figura del autor es la toponimia reconocible que usa en sus versos. Nos los explican, también, Barbero y Malik (2016:6):

Más recurrentes aún, son las menciones a lugares identificables con espacios que frecuenta o en los que vivió: en “Dieguitos y Mafaldas” (1999) describe a una mujer cuya correspondencia con una mujer real – Paula Seminara- ha sido ampliamente difundida por la prensa, además de (Martín) Palermo y “los muchachos de la doce”.

Estas son algunas de las características principales de la poesía y las canciones del cantautor Joaquín Sabina que también se encontrarán en el poema que exponemos a continuación y trabajaremos en clase con los alumnos.

El uso que hace este poeta y la usual utilización del recurso de la auto-ficción que contiene su obra ayudará al alumnado a crear un “yo” poético que les permita distanciarse y perder el miedo a la escritura y lectura de poesía.

### **3.1.3.2. Doble o nada**

Doble o nada a la carta más urgente  
sin código, ni tribu, ni proyecto  
mi futuro es pretérito imperfecto  
mi pasado nostalgia del presente.

No tengo más verdad que la que arrasa  
Corrigiendo las lindes de mis venas.  
Por diseñar castillos sin almenas  
Perdí, otra vez, las llaves de mi casa.  
Veranos de buen vino y mala sombra,  
De confundir enanos con molinos,  
De viajar al abismo con alfombr.

Es hora de volver a la autopista  
Por donde van, burlando sus destinos  
El zángano, el adúltero, el ciclista.

A continuación, se procederá a realizar su comentario de texto y prosódico.

En el primer verso de la estrofa, podemos ver una referencia clara al póker “doblo o nada” que también da nombre al poema completo. Parece hacer referencia a las apuestas y, como veremos más adelante en el poema, la voz poética va a hacer referencia a apostar todo en la vida a una sola carta, por algo que la voz piensa que es lo mejor, la carta más alta/urgente. Ya podemos ver cómo el poema nos va a hablar de la vida de una persona, en este caso una jugadora de póker. El segundo verso debemos dividirlo de la misma forma que lo hacen las “comas” del texto. Por un lado, nos habla de “sin código” que puede hacer referencia al código del lenguaje, a no poder comunicarse, a no encontrar con quien comunicarse, lo que va ligado a la segunda parte, “ni tribu” donde parece hacer referencia a que no está ligado a nadie, ni siquiera a una familia que podría ser, metafóricamente, una tribu. Por otro lado, “ni proyecto”, suele unirse con proyecto de futuro, aunque en este caso se obvia quizá para ajustarse a las once sílabas propias de los versos del soneto. Es una referencia clara a una persona que no piensa en su futuro o, también, que no piensa en las posibles consecuencias de sus actos (posiblemente ligado al primer verso, donde nos dice que se juega todo a una sola carta). Continuando con el tercer verso, compara el futuro con el pretérito imperfecto que puede llegar a hacer referencia que, aunque en un principio sí parecía tener un plan de futuro o algo pensado, éste se ha truncado y ya no podrá realizarlo. Podría ser un “iré” que se quedó en un “iba” haciendo referencia a estos dos tiempos verbales que se pueden asemejar con un futuro truncado por alguna razón.

Para acabar con la estrofa, debemos fijarnos que vuelve a comparar dos formas de tiempo de una forma metafórica, parece que al explicar que en el pasado tenía nostalgia del presente, se podría extrapolar a que el pasado lo malgastó pensando en el futuro de ese momento que, ahora, debería ser su presente actual y solo se arrepiente de no haber disfrutado aquel momento.

**No/ten/go/más/ver/dad/que/la/que/a/rra/sa 11 A**

**Co/rrri/gien/do/las/lin/des/de/mis/ve/nas.11 B**

**Por/di/se/ñar/cas/ti/llos/sin/al/me/nas 11 B**

**Per/dí,o/tra/vez,/las/lla/ves/de/mi/ca/sa. 11 A**

En los dos primeros versos de esta segunda estrofa podemos ver como hace referencia a su senectud, la voz poética nos habla de cómo se notan sus arrugas y sus venas haciendo referencia a su edad. En este caso, la suma de la experiencia de la edad le lleva al conocimiento, aunque tarde (como suele ocurrir), porque ya ha pasado casi toda su vida.

En contraposición, los otros dos versos nos hablan de que realizó actos sin pensar en las consecuencias y volvió a perder su hogar y lo que habitaba allí. Esto se refleja en las metáforas de castillos como los propios actos de su vida. Las almenas (comúnmente se usaban en los castillos para avisar de los peligros que acechaban el castillo desde lo alto como tropas enemigas o problemas) serían la metáfora de tener un plan por si algo sale mal, de ver, como hacían los soldados en las almenas, los peligros próximos. Además, en el último verso, no solo nos dice que ha perdido su hogar, sino que con ese “otra vez”, nos quiere decir que no es la primera vez que le sucede esta pérdida.

**Ve/ra/nos/de/buen/vi/noy/ma/la/som/bra, 11 C**

**De/con/fun/dir/e/na/nos/con/mo/li/nos, 11 D**

**De/via/jar/al/a/bis/mo/con/al/fom/bra. 11 C**

En esta tercera estrofa podemos encontrar varias metáforas. Por un lado, haciendo referencia a “buen vino” vemos como, metafóricamente, habla de fiestas y juegos en el verano pero que, acompañadas de “mala sombra”, es decir, malas compañías pueden llegar a ser dañinas, nos contraponen algo lúdico y de entretenimiento con algo oscuro y perjudicial para la propia voz poética. En el segundo verso satiriza antitéticamente el episodio de los molinos de la obra de Miguel de Cervantes *Don Quijote de la Mancha*. La elección de usar enanos en vez de gigantes puede ser debido a que la propia voz poética se subestima pensando que no es un caballero andante como Don Quijote y que no se podría enfrentar a gigantes sino a enanos y, aun así, acabaría como el pobre caballero Don Quijote, vencido por ellos. Dentro de todo el poema hasta ahora comentado, podríamos encontrar la creación de una voz

poética viajera y desdichada comparándose, de alguna manera, al Ingenioso Hidalgo de Cervantes.

Para este último verso, debemos hablar de ese “viajar al abismo” que podría hacer referencia a la mitología donde Orfeo debe bajar también al abismo, relacionado con este viaje de caballero hacia lo más bajo de la sociedad donde se mueve la voz poética del poema jugándose todo a una carta en el póker. Por otro lado, el uso de alfombra le da un cierto toque mágico, donde este tipo de alfombras imaginarias existen para hacer referencia a ciertos cuentos orientales y relacionando así, la mitología clásica occidental y oriental.

**Esho/ra/de/vol/ver/a/la/au/to/pis/ta 11 E**  
**por/don/de/van,/bur/lan/do/sus/des/ti/nos 11 D**  
**el/zán/ga/no,el/a/dúl/te/ro,el/ci/clis/ta 11 E**

En el primer verso de esta última estrofa, se ve el tópico de la vida como camino (volver a la autopista = volver a vivir), este tópico está algo individualizado ya que nos habla de una autopista que, en este caso, nos inyecta el espacio urbano y la conexión entre urbes. Como ya hemos visto antes, este espacio urbano es mayoritario en la poesía de los 80. Seguidamente, este “burlando sus destinos” del segundo verso vuelve a hacer referencia a la vida como camino ya que, los destinos pueden ser las salidas de las autopistas. El poeta crea un doble juego con esta palabra ya que puede significar el destino como la posición predestinada en la vida por esa fuerza mística que se relacionaba con los hados mitológicos y, con algo mucho más actual y urbanita como puede ser el destino de un viaje en coche. Por lo que también puede hacer referencia a que algunas personas (como las que enumera a continuación) tratan de no llegar a la meta. Relacionado con esto, se crea una contradicción, ya que aunque nos habla de que estos tres elementos “van burlando sus destinos”, el zángano es un tipo de insecto que solo tiene el objetivo de servir a la reina y siempre hará el mismo camino de ida y vuelta, el adúltero será algo parecido, tratará de verse con su amante siempre en el mismo lugar lejos de donde lo puedan conocer para, así, evitar que lo capturen y, cuando encuentre ese lugar, siempre volverá e irá a él aunque, siempre, por las noches, volverá a su casa. Por último, el ciclista, al igual que el zángano, siempre irá desde el inicio de la carrera hasta el final siguiendo el mismo camino marcado. Los tres siguen un camino marcado de un lado a otro, pero, como la voz

poética nos dice que burlan su propio destino, podemos pensar que son personas alejadas de su sino, que no siguen el camino recto que se les ha asignado (como de hecho la voz poética hace).

Para finalizar, el poema es un soneto, es decir, catorce versos endecasílabos (arte mayor) con rima consonante. La estructura es la normal de un soneto donde el primer cuarteto presenta el tema, el segundo cuarteto y el primer terceto lo desarrollan y se termina con el colofón final del tercer terceto.

#### **4. Aplicación didáctica**

##### **4.1. Marco legal**

En este punto, se especificarán las leyes que rigen la educación secundaria obligatoria, en este caso del segundo curso del segundo ciclo, es decir, 4º de ESO. Se expondrán los cuatro ámbitos legislativos donde se desarrollan las leyes del curso mencionado anteriormente debido a la importancia de ellas en la educación y a que la aplicación didáctica se regirá por ellas.

Las leyes que rigen los currículos en España se organizan en cuatro ámbitos, el ámbito nacional que se divide a su vez en dos niveles de concreción donde se encuentran las Leyes orgánicas, Reales Decretos y Órdenes. El segundo ámbito es el autonómico y los ámbitos organizativos, de convivencia y bilingüismo, además del ámbito de la diversidad.

##### Ámbito nacional

El primer nivel de concreción presenta la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, BOE de 10 de diciembre de 2013). Modificación de Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). También presenta el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE el 3 el enero de 2015) en este caso, se tendrán en cuenta, sobre todo, el artículo 10 referente a



los principios generales de la Educación Secundaria Obligatoria, el artículo 11 referente a los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria, al artículo 12 para la Organización General y al artículo 14 ya que hace referencia al segundo ciclo de secundaria, es decir, a 4º de ESO. También a la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria y el bachillerato (BOE el 29 de enero de 2015).

En el segundo nivel de concreción se encuentra la Orden ECD/462/2016, de 31 de marzo, por la que se regula el procedimiento de incorporación del alumnado a un curso de Educación Secundaria Obligatoria o de Bachillerato del sistema educativo definido por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, con materias no superadas del currículo anterior a su implantación (BOE de 5 de abril de 2016) y El Real Decreto 562/2017, de 2 de junio, por el que se regulan las condiciones para la obtención de los títulos de Graduado en ESO y de Bachiller, de acuerdo con lo dispuesto en el Real Decreto-ley 5/2016, de 9 de diciembre, de medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE de 3 de junio de 2017).

En el apartado de evaluación general de etapa se encuentra la Orden ECD/65/2018, de 29 de enero, por la que se regulan las pruebas de la evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria, para el curso 2018/2019 y la Orden ECD/93/2018, de 1 de febrero, por la que se corrigen errores en la Orden ECD/65/2018, de 29 de enero, por la que se regulan las pruebas de la evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria, para el curso 2018/2019.

### Ámbito autonómico

Recoge la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA del 2 de junio de 2016) y sus respectivas resoluciones: Resolución de 23 de noviembre de 2017, del Director General de Planificación y Formación Profesional por la que se concreta la evaluación de Educación Secundaria Obligatoria en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón para el curso 2018-2019. (Hasta que se publique la Orden que regula la evaluación para el presente curso se mantiene en vigor la Resolución de 7 de diciembre de 2016, del Director General de Planificación y Formación Profesional por la que se concreta la

evaluación en Educación Secundaria Obligatoria en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón para el curso 2016-2017). Y las instrucciones e 15 de mayo de 2018, del Director General de Planificación y Formación Profesional, sobre la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Aragón.

#### Ámbitos organizativos, de convivencia y bilingüismo

Orden de 18 de mayo de 2015, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte por la que se aprueban las Instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA 5/6/2015) y Orden ECD/779/2016, de 11 de julio, por la que se modifica el anexo de la Orden de 18 de mayo de 2015, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte.

Orden de 18 de mayo de 2015, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueban las Instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA 29/7/2016).

Orden ECD/401/2016, de 25 de abril, por la que se crea el Departamento de Innovación y Formación Educativa en todos los Institutos de Educación Secundaria de la comunidad de Aragón, de titularidad del Gobierno de Aragón (BOA de 17 de agosto de 2016).

Decreto 73/2011, de 22 de marzo, del Gobierno de Aragón, por el que se establece la Carta de derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa y las bases de las normas de convivencia en los centros educativos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA de 5/4/2011).

Orden ECD/885/2016, de 28 de julio, por la que se da publicidad a la Sentencia firme del Tribunal Superior de Justicia de Aragón de fecha de 9 de diciembre de 2015, emitida en el recurso contencioso-administrativo número 392/2011, interpuesto por la Federación Autonómica de Educación y Gestión de Aragón contra el Gobierno de Aragón sobre diversos preceptos del Decreto 73/2011, de 22 de marzo, del Gobierno de Aragón, por el que se establece la Carta de derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa y las bases de las normas de convivencia en los centros educativos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA de 19/8/2016).

Orden de 14 de febrero de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte por la que se regula el Programa integral de bilingüismo en lenguas extranjeras en Aragón (PIBLEA) a partir del curso 2013-14 (BOA de 18 de febrero de 2013) y Orden de 10 de marzo de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se modifica la Orden de 14 de febrero de 2013, por la que se regula el Programa integral de bilingüismo en lenguas extranjeras en Aragón (PIBLEA) a partir del curso 2013-14 (BOA de 1/4/2014).

Orden ECD/1003/2018 de 7 de junio, por la que se determinan las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, igualdad y la lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas (BOA 18/6/2018).

### Ámbito de la diversidad

Decreto 135/2014, e 29 de julio, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo (BOA de 1 de agosto de 2014).

Orden de 30 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan las medidas de la intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo (BOA de 5 de agosto de 2014).

Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón. (BOA de 18 de diciembre de 2017).

Orden ECD/1005/2018, de 7 de julio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva (BOA 18 de junio de 2018)

## **4.2. Objetivos**

### **4.2.1. Objetivos generales**

Obj.LE.7. Redactar distintos tipos de textos del ámbito familiar, social, académico, literario y de los medios de comunicación, teniendo en cuenta la adecuación a la situación comunicativa, la coherencia y la cohesión de las ideas y la estructura.

Obj.LE.13. Fomentar el gusto por la lectura de obras literarias juveniles y de la literatura española y universal, con especial atención a la escrita por autores aragoneses.

#### **4.2.2. Objetivos específicos**

Obj.Esp.1. Serán capaces de, con una expresión escrita adecuada, redactar textos de carácter poético y lírico.

Obj.Esp.2. Leerán obras poéticas por gusto y sin carácter obligatorio.

Obj.Esp.3. Serán capaces de exponer, en clase o al docente, el significado de sus textos de índole poético.

#### **4.3. Contenidos**

##### **Bloque 4: Educación literaria**

###### *Plan lector*

Lectura libre de obras de la literatura aragonesa, española, universal y la literatura juvenil como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo para lograr el desarrollo de sus propios gustos e intereses literarios y su autonomía lectora.

###### *Introducción a la literatura a través de los textos*

Aproximación a las obras más representativas de la literatura española de los siglos XVIII, XIX y XX a nuestros días a través de la lectura y explicación de fragmentos significativos y, en su caso, obras completas.

###### *Creación*

Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de textos del siglo XX, utilizando las convenciones formales del género seleccionado y con intención lúdica y creativa.

#### **4.4. Actividades**

Para comenzar con las actividades que se propondrán en este apartado de aplicación didáctica, se explicará el carácter de cada uno de los ejercicios que se realizarán en el aula. Las actividades se van a dividir entre las siguientes: actividades de iniciación a la creación poética, actividad principal y actividad de refuerzo/exposición para finalizar. Además, para el trabajo en profundidad de los autores nombrados anteriormente, se realizará una exposición de los autores ligada al Plan Lector durante todo el curso académico.

La importancia de añadir a los autores mencionados en el trabajo es acercar de una manera paulatina tanto la poesía como la práctica de la escritura creativa. También, se cree necesario el uso de una actividad de iniciación ya que, debido a la edad a la que va dirigida, el alumnado no tiene una experiencia lectora y escritora suficiente para realizar las tareas principales sin una iniciación adecuada a ello. Por otra parte, la actividad principal será el núcleo de esta aplicación didáctica donde se pondrá en práctica la creatividad y la comprensión del alumnado. Por último, una actividad de refuerzo es clave para que, primero, el docente observe los avances del alumnado en su expresión oral y escrita; segundo, apoye el desarrollo de la oralidad en ellos y, también, consiga que las actividades sean más dinámicas y alcancen un correcto feedback con el profesor y también entre los alumnos.

En lo que respecta a las obras elegidas para el plan lector, se pedirá al alumnado que, en cada trimestre elija a uno de los autores con el poema respectivo que hemos trabajado en el presente documento, eligiendo en los tres trimestres a los tres autores. Estas actividades son claves para que descifren en profundidad los poemas y se comiencen a empapar de la poesía y la escritura creativa. Las actividades principales se van a llevar a cabo en tres sesiones en el último taller de escritura creativa, cada una de las cuales contendrá una de las ya mencionadas actividades en el mismo orden en el que se han descrito.

#### 4.4.1 Temporalización

La temporalización será la siguiente: Respecto a las actividades trimestrales, se pedirá al inicio de cada trimestre que cada alumno elija a un autor de los seleccionados. Una vez hecho esto, se les ofrecerá el resto del trimestre para rellenar una actividad. El último día de cada trimestre se realizará un taller de escritura creativa. El tercer taller de escritura creativa se desarrollará en tres sesiones compuestas por una actividad de iniciación a la creación poética: los cadáveres exquisitos (50 min), una actividad principal: el día de la creación (50 min) y una exposición (50 min). Esta temporalización puede estar sujeta a cambios dependiendo del número de personas en el aula y también dependiendo del transcurso de las sesiones.

Primer trimestre (primeros días)	Elección de poetas
Primer trimestre (últimos días)	Entrega actividad de los poetas y taller de escritura creativa
Segundo trimestre (primeros días)	2ª Elección de poetas
Segundo trimestre (últimos días)	Entrega de actividad de los poetas y taller de escritura creativa
Tercer trimestre (primeros días)	3ª Elección de poetas
Tercer trimestre (últimos días)	Entrega de actividades de los poetas y taller de escritura creativa explicado en la siguiente tabla

Taller de escritura creativa del tercer trimestre		
Actividad de iniciación	Diez minutos	Preparación del aula para la actividad. Sillas en forma de círculo.
	Cinco minutos	Exposición del origen y uso de los cadáveres exquisitos. División si fuera necesaria en dos círculos si el grupo es grande.

	Dos minutos por persona (20-25 minutos)	Escritura de un verso cada uno en el soporte que se les ha otorgado.
	Tres minutos	Elección de portavoz del grupo o grupos.
	Tiempo restante	Lectura de la creación o creaciones y reorganización del aula a su estado habitual.
Actividad principal	Veinte minutos	Exposición breve de la obra de Luis García Montero <i>Lecciones de poesía para niño/as inquietos/as</i> , -para concienciar al alumnado de su capacidad para la escritura creativa.
	Diez minutos	Guía del docente en estructura, tema, rima, etc. Entrega de ejemplos con diferentes características
	Treinta minutos	Escritura creativa de cada alumno o alumna para sí mismos y apoyo del docente para explicaciones y ayuda con la escritura.
Actividad de refuerzo	Diez primeros minutos	Explicación del trabajo final y las tres modalidades que se ofrecen para presentarlo. Además, elección, por parte de los alumnos de qué modalidad querrán llevar a cabo.
	Tiempo restante	Finalización del poema de la actividad anterior. Comienzo de estructuración del trabajo final y creación de este teniendo al docente como apoyo para preguntas y dudas.

#### 4.4.2. Actividad trimestral

Como hemos comentado en la introducción del apartado de las actividades, al inicio de cada trimestre se dará a elegir uno de los autores que se ha trabajado a todos los

alumnos. Si escogen a Luis García Montero se les entregará el poema titulado *Escala en Barajas*, si es Blanca Andreu será *Marina* y si eligen a Joaquín Sabina el poema será *Doble o nada*. Una vez todos los alumnos tengan sus poemas, el docente pedirá que los lean y traten de extraer las características que ellos mismos creen que tiene cada poema de cada autor/a. Junto con el poema, se les entregará una ficha donde deberán rellenar aspectos básicos del léxico, la morfología, el estilo e incluso las figuras retóricas que encuentren en ellos. La actividad se plantea como un trabajo fuera del aula, aunque el docente apoyará sobre todo en los primeros compases del curso académico a los alumnos con esta ficha.

La necesidad de rellenar la ficha entregada hará que el alumnado lea sus poemas y compartan entre los que hayan elegido al mismo autor/a información u opiniones sobre sus elecciones léxicas, figuras retóricas, tópicos...

Una vez finalizada la cumplimentación de la ficha, en los últimos días del trimestre, se llevará a cabo un pequeño taller de escritura creativa donde deberán crear un poema con las características que han encontrado en la obra que eligieron al inicio. Es decir, deberán entender las características que han encontrado – con la ayuda del profesor o sin ella- y plasmarlas en pequeños escritos donde deberán incluir parte de esas características, tópicos o figuras retóricas para impregnarse aún más de estos poemas.

En lo que respecta al segundo trimestre, también se les dará a elegir entre los poetas excluyendo el que seleccionaron el trimestre pasado. Una vez hecho esto, se les entregará también la ficha que deberán rellenar con las mismas preguntas que en el autor/a del primer cuatrimestre, pero con una adicional donde deberán expresar qué características son similares en ambos poemas y cuales se contraponen. Con esta nueva pregunta se pretende recordar lo que se trabajó anteriormente y verlo de forma más profunda al buscar similitudes y contrastes entre ambos autores.

El taller de escritura creativa será similar al anterior, pero, podrán usar las características de uno y otro poeta jugando y creando con ellas un texto y, así, comenzar a fomentar la creatividad y la toma de decisiones.

Por último, en el tercer trimestre, se ofrecerá el último autor/a que le quede a cada alumno y también se entregará la ficha de las anteriores actividades junto con la pregunta sobre diferencias y similitudes entre los autores, pero, esta vez, entre los dos anteriores y



el actual. Esto les permitirá contrastar diferentes tipos de poesía de una misma generación y podrá observar los diferentes que pueden ser y las características que tienen en común.

El último taller de escritura creativa, se compondrá de tres sesiones que culminarán con una actividad de escritura creativa más libre y con una exposición final. Este tercer taller será evaluado y desglosa de la siguiente forma:

#### **4.4.2.1. Actividad de iniciación a la creación poética**

Para comenzar, se pedirá a la clase que aparten las mesas del centro del aula y se forme un círculo con las sillas. (Esto puede tenerlo ya preparado el docente si se calcula que va a ocupar mucho tiempo, otra forma de optimizar el tiempo puede ser pidiendo al alumnado que llegue al aula cinco minutos antes y, entonces, pedir su ayuda para organizar la clase de una forma adecuada). Una vez formado el círculo, el alumnado se sentará en estas sillas y, seguidamente, el círculo se dividirá en otros dos círculos similares con la mitad de alumnos en cada círculo. Una vez divididos, el docente o la docente les explicará en qué consiste un cadáver exquisito. Esta práctica se lleva usando desde hace años como precalentamiento o juego entre poetas y consiste en que, en un folio, hoja de papel, etc., cada persona debe escribir una frase que le guste o que invente en ese momento y, al finalizar, doble el papel de forma que no se vea esta frase que acaba de escribir; la siguiente persona deberá hacer lo mismo, pero sin saber lo que ha escrito el anterior y, así, hasta que el último haya escrito su parte para luego desplegarlo y leerlo todo junto.

Se les dará 2 minutos como máximo por persona, debido a que puede ser algo tedioso para los que no están escribiendo. Este margen de tiempo sería para un aula de 25-30 alumnos y está sujeto a cambios dependiendo del número de personas en el aula. Una vez finalizada la ronda, se extraerá un alumno voluntario de cada grupo para leer la creación. El del grupo 1 leerá el poema del grupo 2 y viceversa. Esto puede crear cierto anonimato sobre lo que ha escrito cada uno y, por lo tanto, dará más libertad a la hora de expresarse. Esta tarea resulta excelente como precalentamiento y, además, se pueden crear obras interesantes uniendo unos versos con otros o, simplemente, algo satírico que pueda hacer reír y divertirse al alumnado.

Esta pequeña práctica los introducirá al mundo de la creación poética de una forma espontánea y, además, desarrollará su creatividad al inventarse su propia frase. Por otro lado, el producto final puede llevar a un ambiente más relajado en comparación con otro

tipo de sesiones y eso ayudará a que sea más dinámica y tenga más participación. También, eliminará parte de esa dificultad para comenzar a escribir algo desde cero llamado el síndrome de la hoja en blanco que se define popularmente como: el pánico a empezar algo, una parálisis psicológica inherente al principio del proceso creativo. Y, con esta tarea, pueden tener ya ejemplos y elementos escritos para no comenzar de cero.

La actividad, en un primer momento, puede resultar demasiado rápida o lenta dependiendo del número de alumnos y el tiempo que les puede llevar escribirlo y exponerlo; por lo que el docente deberá ajustar el tiempo por persona y, si resulta una actividad corta, se puede repetir la misma tarea intercambiando los miembros de los grupos y comparando, al final, las obras de los primeros grupos y los segundos, ya que, el cadáver exquisito pronuncia las diferencias entre una obra y otra. Además, al finalizar la exposición, cada grupo deberá pensar en el significado del poema del otro grupo.

#### **4.4.2.2. Actividad principal**

La actividad principal va a tener, principalmente, dos partes, la primera va a consistir en leer en voz alta y explicar cómo García Montero en su obra *Lecciones de poesía para niño/as inquieto/as* insta al docente y al alumnado a escribir poesía. Aunque el libro no hace referencia solamente a alumnado de 4º de ESO, sino también a personas de menos edad, va a ser igualmente, ya que destierra la idea de que el alumnado es incapaz de escribir poesía y hace hincapié en que éstos pueden crear mundos, elementos y poemas iguales o mejores que un adulto. El límite se encuentra donde llegue su creatividad y, por ello, tratamos de desarrollarla. La segunda parte estará formada por la entrega de ejemplos de los poemas de los autores que hemos tratado en el presente trabajo. La distribución de los poemas se hará de tal forma que los alumnos, divididos previamente en grupos de tres, tendrán cada uno de los poemas que se han trabajado en el trabajo. Primeramente, se les pedirá leer un poema cada uno. Una vez hecho esto, el docente entregará un folio con nueve características divididas en enunciados de las cuales tres corresponderán a un autor, tres al siguiente y otras tres al último de ellos. Se encontrarán de forma desordenada y deberán elegir entre los tres integrantes qué características corresponden a cada uno. Por una parte, esto hará que los alumnos lean los poemas y traten de entenderlos, por otra, de una forma deductiva tratarán de vislumbrar qué características están ligadas a qué autores.

Una vez decidido en cada grupo de tres las características de los autores y la autora, se crearán tres grupos donde todos los integrantes han leído al mismo autor y discutirán las diferencias de opiniones respecto a las características propuestas de cada grupo.

Finalizada esta puesta en común, se reorganizarán los grupos de tres y unirán las características con el autor al que creen que pertenecen y se entregarán al profesor.

Una vez completada la fase de recogida de opiniones, se discutirá el porqué de cada elección en un debate grupal de toda la clase.

Se tratará, después, que, como tarea para el día siguiente, todos los alumnos y alumnas escriban para sí mismos un poema. No habrá ninguna directriz de estructura, tema, extensión, significado... Por supuesto, el docente ofrecerá apoyo vía online y sugerirá temas para iniciar los poemas ya que, muchas veces, como los escritores, el alumnado puede padecer el síndrome del papel en blanco y dudar sobre como iniciar el escrito.

Esta actividad va a permitir al alumnado empaparse de poesía tanto con su lectura, lo que les permitirá desarrollar ideas, su comprensión lectora y su imaginación sin ofrecerles un lenguaje complejo, como con las explicaciones dadas por Luis García Montero en la obra que se indica al inicio. Sin olvidarnos de la mejora en su capacidad de escritura al crear por sí mismos textos de estilo poético.

Debo explicar en este apartado que, aunque mi propuesta es no limitar ni dar indicaciones de ningún tipo al alumnado, puede funcionar, de igual forma añadiendo alguna o, incluso, si es para niveles inferiores, darles ideas más desarrolladas para que las usen como guía.

#### **4.4.2.3. Actividad de exposición**

Esta tercera sesión consistirá en la explicación del trabajo final que deberán construir a través de tres opciones que se explicarán más adelante. Parte del tiempo se empleará en explicar las formas que tienen de entregar este trabajo y el tiempo restante será aprovechado para iniciar la creación de dicho trabajo o continuar con el poema de la sesión anterior si no se había finalizado por completo.

Ya que nuestro objetivo principal es el de que se expresen por sí mismos y de una forma mucho más eficaz, se propondrán varias formas de exponer y expresar el poema. La primera de ellas será una exposición abierta en clase de un alumno o alumna

voluntarios, donde leerán su poema y explicarán qué significa, sin necesidad de entrar en detalles íntimos. La segunda opción es para personas que no quieran exponerlo a toda la clase por razones personales. Esta segunda consistirá en hacer la misma exposición que en la primera opción, pero se expondrá solamente al profesor. Por último, la tercera opción será la exposición del poema y su significado, pero a través de un vídeo grabado por la persona en cuestión. Se podrán usar diferentes formas, no es necesario que sea el alumno o alumna leyendo y exponiendo el poema. Para ello, se ofrecerán ideas como crear un *draw my life*<sup>5</sup> para explicar el poema, podrán acompañarlo de música, figuras o dibujos, etc.

#### 4.5. Evaluación

La evaluación de la actividad se realizará a través de dos métodos de evaluación.

El primer método será la observación y constará como el procedimiento principal de evaluación. Sobre todo, se tendrá en cuenta, la realización de las actividades y el comportamiento durante todas ellas. Esta calificación constará del 10% de la nota de la unidad didáctica

Por otro lado, se tendrán en cuenta las producciones del alumnado a lo largo de la actividad. El producto de la actividad de iniciación no tendrá repercusión en la nota final pero sí el comportamiento durante dicha tarea. La creación del poema tendrá el peso de otro 10% donde solamente afectará si se ha participado en la tarea o no.

Y, por último, el 80% restante de la nota se otorgará a través de la calificación del producto de la tercera actividad. Se realizará a través de un segundo método de evaluación: la rúbrica. Se evaluará de igual forma independientemente de la modalidad elegida.

#### Rúbrica

	0	1	2
Adaptación al tiempo	Excede el tiempo permitido en más	Excede el tiempo permitido pero	Se ajusta correctamente al

<sup>5</sup> Término inglés que consiste en explicar a través de un video apoyado con dibujos el desarrollo de una persona o el significado de algo concreto.

	de 5 minutos en la presentación.	no más de 5 minutos en la presentación.	tiempo permitido en la presentación.
Expresión oral	Vocabulario escaso, sin explicación del significado y falta de organización.	Vocabulario medio, se explica el significado pero con dificultades y algunas partes carecen de organización	Vocabulario rico, expresión correcta del significado y expresión organizada.
Expresión escrita	Vocabulario escaso, sin explicación del significado y falta de organización.	Vocabulario medio, se explica el significado pero con dificultades y algunas partes	Vocabulario rico, expresión correcta del significado y expresión organizada.
Estilo discursivo	Uso incorrecto de elementos de estilos no correctos para una exposición oral.	Uso correcto de la mayoría de elementos de estilo pero con uso incorrecto de otros.	Uso correcto de todos los elementos en el estilo discurso que corresponde.
Entrega a tiempo	No se ha entregado el producto a tiempo con más de un día de retraso.	No se ha entregado el producto a tiempo con un día de retraso.	Se ha entregado el producto a tiempo.

Para calcular la puntuación del trabajo se llevará a cabo una ponderación desde el 10, siendo el máximo en la rúbrica, al 8, siendo el máximo en la nota final.

## Conclusiones

La idea principal de este trabajo de Fin de Máster es diseñar una aplicación didáctica que mejore los niveles de comprensión lectora y escritora a través de la poesía.

En la aplicación didáctica que se ha propuesto en el presente trabajo, se ha procurado que la inserción del alumnado en el mundo poético se produzca de una forma gradual. La primera de las actividades trimestrales, se basa en una lectura simple de un poema de un autor y la visualización de algunas de sus características para, así, conocer, poco a poco, ambos. De la misma forma, también introducirá a la escritura creativa de una forma paulatina dándoles unas pautas simples de las características que deben tener sus primeros escritos. Esto apoyará al alumno o alumna en el inicio de la escritura ya que no deberán enfrentarse solos a un ejercicio de escritura.

En la segunda actividad, se les ofrece un poder de elección mayor dado que no será el primer escrito que realizan y, además, ya tienen un ejemplo y un cierto grado de experiencia al escribir. Aunque se ofrece más libertad en esta segunda actividad, se cree necesario una guía para que estos nuevos escritores se habitúen al hecho de escribir y de seguir unas características concretas para, luego, poder modificarlas a su manera.

Por último, en la actividad del tercer trimestre ya se entiende que el alumno o alumna se ha iniciado tanto en la lectura de poesía como en su escritura y se les da total libertad a la hora de escribir, aunque se hagan unos ejercicios previos para reforzar esta práctica. Aún con ello, se les ofrecen las características que ellos mismos han recogido de los poetas que se han trabajado a lo largo del curso para que las intenten insertar a su antojo si les resulta más sencillo comenzar de esta manera.

Para finalizar, las conclusiones a las que hemos podido llegar con este trabajo han sido varias. Por un lado, la necesidad de elegir autores que sean relativamente novedosos para acercarlos la poesía a los alumnos es clave en este tipo de actividades. Eso no elimina la posibilidad de que se pueden traer también autores más clásicos acercándolos a estos a través de elementos del presente.

Otra de las conclusiones que se ha llegado es que, las actividades que no están estructuradas a través de una clase magistral participativa suelen ser de más utilidad a la hora de que los alumnos comprendan los contenidos y desarrollen sus competencias. Aunque eso no elimina la necesidad de que existan este tipo de clases para, principalmente, explicar una primera vez unos contenidos.

También me parece una parte clave el poder darles unas pequeñas pautas sobre la práctica para eliminar el miedo que se suele tener (como hemos comentado al inicio) a escribir poesía o incluso a leerla.

Aunque actualmente existe una materia que esté dirigida a desarrollar la oralidad del alumnado, el trabajo de esta competencia debería ser, de una forma u otra, transversal en todas las materias. Sobre todo, a la hora de la exposición oral de trabajos creados por los alumnos, se les debe enseñar lo básico respecto al estilo, qué se debe hacer y qué no, aunque, con el tiempo, el propio alumnado encuentre la forma más cómoda. Es también fundamental explicar unos conceptos básicos que se deben seguir a la hora de expresar ideas y exponerlas a un público ya sea en un aula de secundaria o fuera de ella.

## 5. Bibliografía

- BARBERO, S. B., & de Tchara, C. M. (2015). La autoficción metapoética de Joaquín Sabina: el lugar desde el que se dice “poeta”. *RECIAL: Revista del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Áreas Letras*, 6(7), 9.
- BOLAND, D. A. G. (2015). El erotismo y la ciudad en la poesía de Luis García Montero: The Eroticism and the City on the Poetry of Luis García Montero. *Revista de filología románica*, (8), 75-82.
- CUTIÑO, J. M. T. (1998). Desarrollo de la oralidad en la educación secundaria. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (31), 35-53.
- DÍAZ, O. M. D. (2012). ¿Vivir la poesía en el aula? Una experiencia educativa. *Zona Próxima*, (16), 105-117.
- El síndrome de la hoja en blanco. España: El síndrome de la hoja en blanco. <https://elsindromedelahojaenblanco.wordpress.com/2012/11/09/el-sindrome-de-la-hoja-en-blanco/>
- GARCÍA MONTERO, L. (2000). Lecciones de poesía para niños inquietos. *Granada, Comares*.
- GARCÍA, R. S. (2018). *Así que pasen treinta años: Historia interna de la poesía española contemporánea (1950-2017)*. Ediciones AKAL.
- GOBIERNO DE ARAGÓN, Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, Anexo II currículo de las materias de la ESO: Lengua Castellana y Literatura.

- GOMEZ MARTÍN, F. E. (2002). *Didáctica de la poesía en la educación secundaria*. Ministerio de Educación.
- GOMEZ TORÉ, J. L. (2010). Perder el miedo a la poesía. ¿Hay que aprender o desaprender a leer poesía en el aula? *Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa*, (41).
- IRAVEDRA, A. (2010). «Partidario de la felicidad»: el horizonte de la Ilustración en la poesía de Luis García Montero
- CASTELLET, J. M. (2018). *Nueve novísimos poetas españoles*. CASTELLANO.
- NAVAS OCAÑA, M. (1993). Isabel. *La poesía de Blanca Andreu y el surrealismo. Algunas reflexiones*. Zurgai, 94-97.
- RICO, M. (1992). El acceso a la contemporaneidad de la poesía española. *Cuadernos hispanoamericanos*, (508), 57-64.
- RICHMANN, J. (1990). *Poesía practicable*. Madrid: Hiperión.
- SÁNCHEZ ROBAYNA, A. (1985). *La luz negra*. Edición Júcar.
- SENNETT, R., & DI MASSO, G. (2002). *El declive del hombre público*. Barcelona: Península.